

MARCO REFERENCIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA
EN FE Y ALEGRÍA INTERNACIONAL

amores **pibes** pipito
chiquilines **enfant** pelao
chavala rorros **chamas**
mwana muchachos menino
sipote **gurisas** **amorcito** guaguas
chiguina gurises
niñas ♥ niños
chavalo chiquilinas sipota
chigüines **micas** menina
crianças chamacos **chinito**
bichos **micos** chiquillos
bana guirros **chiguin**
chicos **pibas** cipotes
guirras **bebés** pipita
bichas **chamos** **peques**¹



AUTORAS

Irene Rubio Azevedo, [Consultora Especialista en Primera Infancia](#).

Fiorella Magnano, Directora de Educación de Fe y Alegría Uruguay y Lideresa de la Iniciativa Federativa de Primera Infancia.

Gabriela Riso, Referente de Primera Infancia de Fe y Alegría Uruguay.

PARTICIPANTES

Lucila Cerrillo, Coordinadora del Eje de Educación Popular de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

BOLIVIA

Estefania Medinaceli, Técnico Nacional de formación para el trabajo y colíder de la Iniciativa Federativa de Primera Infancia.

Sergio Von Vacano, Responsable Nacional de Planificación y Proyectos.

BRASIL

Renata Silva Oliveira, Directora de Centro de Educación Infantil.

Paulo Roberto Espirito Santo, Analista pedagógico.

CHAD

Minitaknde Casimir Ralongar, Gestión de proyectos.

Adama Seid Blandine, Pedagogía Primera Infancia.

COLOMBIA

Nilda Nury Castillo, Coordinadora Pedagógica Regional Pacífico.

Claudia Marcela Rueda, Coordinadora Pedagógica Primera Infancia Regional Oriente.

ECUADOR

Marce Quinga, Equipo de Primera Infancia.

MADAGASCAR

Anselme Rahaolahy, Responsable de Proyectos.

Marie Celine Lala, Directora de Escuela.

Tahina Jean Guy, SJ, Director Nacional.

PARAGUAY

Nicol Ortiz, Coordinadora Pedagógica.

RD CONGO

Arvie Muayi, Gestión de Proyectos y colíder de la iniciativa de Primera Infancia.

REPÚBLICA DOMINICANA

Dely Romero, Coordinadora pedagógica nivel inicial y primaria.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue enriquecido gracias a los aportes y las revisiones de integrantes de los equipos de Fe y Alegría a nivel nacional e internacional.

Beatriz Borjas por su acompañamiento permanente, sus aportes desde la Iniciativa de formación pedagógica y la traducción al francés a lo largo del proceso.

Ada Mendez, Responsable Técnico Ejecutivo, Protección de la Niñez y Adolescencia

Belén Rodríguez, Iniciativa de Evaluación y Medición de Impacto

Carmiña de la Cruz, Iniciativa de Educación Inclusiva

Diana Benavides, Psicóloga Equipo de Educación Popular y Promoción Social, Honduras

Iris Arreaga, Guatemala

Karina Mendoza, Subdirectora del colegio Nuestra señora del Guadalupe, Nicaragua

Maximiliano Koch, Director de Pastoral en Fe y Alegría Uruguay por la orientación y aportes a la competencia espiritual en la infancia

Miriam Sandoval y Jesús Castellón, Iniciativa de Género

Patricia Arocena, Directora de la regional oeste de Fe y Alegría Uruguay

El equipo de la Universidad Católica del Uruguay colaboró en el desarrollo de la conceptualización que permitió delinear este marco, su alcance y formato.

El Marco Referencial para la Primera Infancia es propiedad de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Alentamos su utilización por parte de todas las personas e instituciones que trabajan por la educación en la primera infancia siempre que se incluyan las correspondientes citas.

Por consultas: info@feyalegria.org.uy



Fe y Alegría
INTERNACIONAL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
01. USOS DEL MARCO REFERENCIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA	6
02. MARCO CONCEPTUAL	7
Primera infancia.....	7
Niña y niño.....	7
Educación de calidad.....	8
Protección a la niñez y adolescencia.....	8
Educación inclusiva.....	8
Perspectiva de género.....	9
Apego y sensibilidad de cuidado.....	9
Competencias.....	9
Desarrollo infantil.....	9
Aprendizaje.....	10
Competencias docentes.....	10
Dimensión familia y comunidad.....	12
03. PROCESO DE TRABAJO	13
04. METODOLOGÍA	14
05. DIMENSIONES	15
06. COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS	16
Dimensión cognitiva.....	16
Dimensión motora.....	19
Dimensión emocional y dimensión social.....	20
Dimensión trascendental.....	23
07. COMPETENCIAS DE REFERENTES EDUCATIVO	24
08. CHECKLIST DE AUTOEVALUACIÓN	27
REFERENCIAS	29

Introducción

Este documento es una referencia para el trabajo en primera infancia en [Fe y Alegría](#). Reconociendo el marcado desarrollo del individuo en la primera infancia y la condición humana de aprendizaje permanente, esta referencia busca orientar y reflexionar acerca de los procesos de cuidado, atención y estimulación que generamos.

Como movimiento de educación popular integral y promoción social, definimos como prioridad ([Plan Global de Prioridades Federativas 2021-2025](#)), trabajar en las fronteras de mayor exclusión con atención especial a la protección de la infancia. Reafirmamos así nuestro compromiso con la construcción de sociedades democráticas, justas, promotoras de paz y libres de violencia, en las cuales las personas desarrollen plenamente sus capacidades y vivan con dignidad. Identificamos a la primera infancia como una frontera de exclusión marcada por la alta dependencia del contexto, una de las poblaciones más vulnerables frente a ciclos económicos recesivos, marcadamente afectada por la pobreza, y a su vez una etapa fundante para el desarrollo pleno de la persona.

“El desafío es que, desde cada Fe y Alegría local, nacional e internacional, se haga el ejercicio de profundizar y repensar sus prácticas a la luz de las demandas del entorno y que podamos concretarlas en unas respuestas desde la Educación Popular”²

Nuestro modo de proceder busca provocar un dinamismo creativo entre la perspectiva global y la acción local. Es así como el [Plan de Implementación 2021-2023](#), define la creación de la Iniciativa Federativa de Primera Infancia, cuyo propósito es fortalecer en Fe y Alegría la propuesta de educación popular para la primera infancia, con intencionalidad transformadora, desde la promoción de la calidad y el acceso universal en la primera infancia a través de los siguientes objetivos:

1. Promover el acceso, permanencia y atención integral de calidad, con un enfoque en derechos de la infancia.

2. Establecer una red federativa de colaboración para la cualificación y formación de referentes educativos de primera infancia
3. Generar una articulación con los países de África en el marco de la iniciativa de primera infancia.

Como parte de este proceso, construimos este marco referencial a partir de la gran diversidad de miradas, reflexiones y propuestas de los distintos países. **El mismo comprende conceptualizaciones generales, describe las competencias que buscamos promover en la primera infancia y en consecuencia establece qué competencias se requieren y cuáles necesitamos fortalecer quienes trabajamos en atención directa en la primera infancia.**

Reconocemos al **referente educativo**³ como un actor social generador de vínculos y espacios educativos para la transformación social. De acuerdo con un relevamiento realizado por la UNESCO (2016), no hay un criterio común al hablar de docentes de primera infancia. Especifican que la formación no es en todos los países igual, ni tampoco el perfil de las personas que trabajan con la infancia (Marsiglia et al., inédito, 2022.). En tal sentido, el presente trabajo significa una oportunidad única de realizar un acuerdo transcultural de Fe y Alegría en cuanto a las competencias que se espera que desarrollen las personas durante la niñez y -en base a ello- cuáles competencias precisan adquirir quienes desarrollan un vínculo educativo en el trabajo con la niñez en la primera infancia.

Este trabajo se realiza a través de un **proceso participativo** con referentes de 13 países, con el objetivo de generar una herramienta que permita, a cada referente educativo de primera infancia en Fe y Alegría, repensar sus prácticas, de modo que desde la Iniciativa se puedan construir caminos para responder a sus necesidades de fortalecimiento para el trabajo que promueva una educación de calidad para la primera infancia.

2. Reflexión y actualización de la educación popular en Fe y Alegría, 2018, p. 3.

3. El término referente educativo comprende a educadoras y educadores, maestras y maestros, cuidadoras y cuidadores, docentes, técnicos que desarrollan un vínculo de atención, cuidado y educación con niñas y niños en su primera infancia.

01

Usos del marco referencial para la primera infancia

Este marco referencial busca ser un insumo para fortalecer nuestro trabajo en la primera infancia.

En este sentido y como parte de su proceso de desarrollo, hemos analizado la intencionalidad pedagógica de los distintos espacios de la vida de un centro educativo como pueden ser la entrada, la lectura de un cuento, o el momento de alimentación. El mismo ha sido utilizado como referencia para la planificación de propuestas educativas, procesos de planificación colectiva a nivel de centro y a nivel de red. A su vez ha posibilitado el análisis de las propuestas educativas en función del proceso que buscamos provocar a partir de las experiencias que proponemos.

Nos acerca la posibilidad de analizar las prácticas y estrategias profundizando la observación de los procesos de niñas y niños en sus contextos.

Su enfoque parte de reconocer la relevancia de nuestro trabajo como referentes educativos, así como la necesidad de trabajar con los referentes familiares para generar entornos adecuados para el desarrollo de niñas y niños. Complementa o enriquece referencias que hacen más foco en los aprendizajes formales o académicos, integrando aspectos vinculares, actitudinales, personales.

Es una referencia detallada y rigurosa de valor cualitativo y conceptual con énfasis diferenciados dependiendo de posibles ámbitos de aplicación:

- a nivel individual, es un instrumento para la reflexión sobre fortalezas y desafíos para promover el desarrollo de niñas y niños
- a nivel de centro, para orientar el desarrollo de acciones específicas
- a nivel nacional, para definir estrategias (formaciones, acceso a herramientas, consultorías, acompañamientos, etc) para fortalecer la propuesta a partir de la identificación de necesidades comunes y prácticas destacadas.
- a nivel de iniciativa para diseñar estrategias globales que:
 - habiliten procesos formativos diferenciados en respuesta a un amplio abanico de necesidades específicas y contextos particulares.
 - capitalicen propuestas formativas para la primera infancia de calidad dentro y fuera del ámbito federativo.
 - permitan aprender con otros.

02

Marco Conceptual

PRIMERA INFANCIA

Una de las primeras consideraciones al pensar en primera infancia, implica la definición del rango de edad asociada a la etapa vital. Encontramos en los distintos países una diversidad de respuestas considerando la etapa que va desde la concepción hasta los 3, 6, 8, 13 y 18 años.

A modo de referencia, UNESCO define a “la primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente”. La Convención de los derechos del niño define como niño y niña a “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

A los efectos del trabajo de la iniciativa de primera infancia, hemos definido enfocarnos en el **período que va desde la gestación hasta los 6 años de vida del individuo**, considerando el desarrollo de otras acciones federativas a partir de la etapa escolar.

El informe de Unicef del 2017 sobre primera infancia plantea la importancia de esta etapa de la siguiente manera:

“Durante este periodo de la vida, el cerebro crece con asombrosa rapidez. Las conexiones se forman a una velocidad que no volverá a repetirse en la vida, lo que determina y afecta profundamente el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, influyendo en su capacidad para aprender, resolver problemas y relacionarse con los demás. Esto influye a su vez en la propia vida de los adultos, al repercutir en su capacidad para ganarse la vida y realizar una contribución a la sociedad en la que viven... e incluso afecta su felicidad en el futuro” (Unicef 2017).

NIÑA Y NIÑO

El concepto de niña y niño tiene un carácter histórico y cultural, es por ello por lo que ha tenido diferentes acepciones a lo largo de la historia. En este sentido, buscamos desarrollar una conceptualización para Fe y Alegría internacional desde una perspectiva antropológica actual que reconoce al niño y a la niña como un ser único, desde una mirada humanista, digna y positiva. Nos hemos alejado contundentemente del concepto de niño como un cántaro vacío que hay que llenar, una tabla rasa, de adultos en miniatura, de seres que deben prepararse para la vida.

La CDN (Convención de los Derechos del Niño) marca un hito histórico, constituye un cambio de paradigma en relación con la concepción de niñas y niños, basada en su reconocimiento expreso como sujetos de derecho. Su carácter de vulnerabilidad evidencia la necesidad de adultos disponibles para el cuidado y la contención afectiva de los niños, de entornos estimulantes y de protección.

EDUCACIÓN DE CALIDAD

En Fe y Alegría consideramos que

“...la educación es de calidad si responde a las realidades de sus destinatarios, destinatarias y contribuye al desarrollo de sujetos libres, con capacidades para incidir en la mejora de su vida y en la transformación de su entorno social. La educación es de calidad si despierta el gusto por aprender, por superarse, si valora y reconoce los aprendizajes por experiencia y fomenta la creatividad, la libertad y el amor.”

Esta afirmación es aplicable, tanto a la educación de referentes educativos en su formación continua, como a la educación de niñas y niños a su cargo en los espacios de primera infancia.

Respecto de la calidad de los servicios educativos, el Banco Interamericano de Desarrollo plantea que:

...son numerosos los elementos que determinan la calidad de los jardines de cuidado infantil. No obstante, en la práctica se distingue entre las dimensiones de calidad estructural y de proceso. La dimensión de calidad estructural se refiere a la presencia (o ausencia) de recursos que pueden facilitar las interacciones que deberían tener lugar en un entorno de aprendizaje. Incluye considerar aspectos relacionados con la infraestructura (el espacio, la iluminación, el mobiliario y los equipos); elementos relacionados con la salud, el saneamiento y la seguridad (protocolos de salud, procedimientos de emergencia); las características de los educadores y los cuidadores (su formación laboral previa y en el puesto de trabajo, experiencia, salarios), y las particularidades del grupo de niños/as bajo su responsabilidad (tamaño, rango de edad, tasa cuidador/niños/as). La dimensión de calidad de proceso se refiere a

los elementos de los jardines de cuidado infantil que tienen un impacto directo en la experiencia cotidiana del niño, en su aprendizaje y desarrollo. Esta dimensión abarca la implementación del currículo (si este existe) y, sobre todo, la frecuencia, los tipos y la calidad de las interacciones entre los niño/as y sus cuidadores, entre los niños/as y sus pares, y entre los cuidadores y los padres (Berlinski & Schady, 2015 p.103).”

La decisión operativa es definir las competencias de niñas, niños y referentes en el vínculo educativo, dado que, estas determinan la posibilidad de implementar el currículo o la propuesta educativa y hacen a la calidad de las interacciones, considerando que, según dichos autores, la evidencia muestra que la calidad de los procesos interactivos es el factor principal en la promoción del desarrollo infantil. (Berlinski & Schady, 2015)

PROTECCIÓN A LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

Entendemos que como referentes educativos tenemos un espacio privilegiado para la prevención, erradicación y detección temprana para la protección de derechos de niñas y niños. En este sentido, Fe y Alegría asume el compromiso de garantizar la protección de niñas y niños que participan de los programas educativos y de promoción social a nivel nacional e internacional. Los lineamientos establecidos en la [Política de Protección a la niñez y adolescencia de la Federación Internacional](#) son una referencia necesaria para nuestro trabajo.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dentro de los hitos de desarrollo, durante la primera infancia es importante tomar en cuenta la influencia de factores causales, orgánicos o genéticos y factores socio ambientales que pueden generar limitaciones funcionales o retrasos madurativos en el desarrollo infantil, y estos pueden estar asociados a o no a algún tipo de discapacidad.⁴

La discapacidad desde un enfoque social se entiende como las limitaciones o barreras físicas, sociales, actitudinales y de apoyos que brinda el entorno para impulsar un desarrollo integral de las habilidades,

4. De acuerdo al aporte de la Iniciativa Federativa de Educación Inclusiva: Pérez Solís, M. Orientación educativa y dificultades de aprendizaje (2002). Thomson Editores

capacidades y potencialidades. Así lo destaca nuestra [política de inclusión](#).

La [Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad](#), en su artículo 24, compromete a los Estados Parte reconociendo el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida buscando:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Nuestra [Política de Igualdad y Equidad de Género](#) se propone: “Fomentar el empoderamiento de mujeres (niñas, adolescentes, jóvenes y adultas) a nivel individual y colectivo en el Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría.” En este sentido, buscamos promover el desarrollo de cada individuo en clave de igualdad entre hombres y mujeres.

APEGO Y SENSIBILIDAD DE CUIDADO

En el cuidado cotidiano que una figura de apego brinda a un niño, niña, se debe buscar que las interacciones sean frecuentes, variadas, y acordes con las demandas y necesidades del niño, niña (Ainsworth, 1982). La disponibilidad de la figura de apego hacia el niño, niña, las respuestas que le brinda y qué tan apropiadas son tales respuestas ante las necesidades del niño, niña, es lo que se conoce como sensibilidad (Ainsworth, 1982).

Los niños y niñas durante la primera infancia generan relaciones de apego con sus figuras principales de

cuidado, pero también con sus docentes, con quienes pasan cantidad de horas diarias en su vida cotidiana.

Los niños y niñas que reciben cuidado sensible por parte de sus cuidadores en casa y en el centro educativo, se sienten seguros y eso les permite desarrollar la curiosidad, conductas exploratorias y las ganas de jugar que son necesarias para que se dé el aprendizaje.

COMPETENCIAS

Bisquerra y Pérez (2007), definen competencia como «la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia... [Esto] implica unos conocimientos («saber»), unas habilidades («saber-hacer») y unas actitudes y conductas («saber estar» y «saber ser») integrados entre sí», (p. 3) (En (Marsiglia et al., inédito, 2022.).

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo, el saber ser y estar.

En el presente trabajo, el criterio acordado implica en primer lugar, la elaboración basada en competencias infantiles, puesto que permite conectar lo esperado en el desarrollo infantil con lo que se espera que docentes hagan para provocar los aprendizajes de manera acorde a la etapa que transite cada niño y niña progresivamente, acompañando sus procesos evolutivos.

DESARROLLO INFANTIL

A fin de elaborar un marco de competencias que se espera que los niños y niñas desarrollen, comenzamos por conceptualizar el desarrollo infantil y sus dimensiones.

El desarrollo humano es definido como: “el fenómeno de continuidad y de cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos como individuos y grupos” (Bronfenbrenner, 2011, p. 38).

Desde el nacimiento el niño vivencia experiencias en el contacto con su entorno que van moldeando el cerebro, adquiriendo nuevas habilidades y funciones. Esto se da especialmente en los primeros mil días de vida, a gran velocidad. (Leisman et al., 2015)

En el inicio de este proceso de trabajo, adherimos a la definición de UNESCO, según la cual, el desarrollo está integrado por cuatro dimensiones: cognitiva, motora, emocional y social. Sobre esta clasificación, y observando la relevancia atribuida por parte de los referentes de los países, definimos resaltar el ámbito trascendental para el que generamos una dimensión específica.

APRENDIZAJE

El desarrollo es un proceso complejo y multicausal. Sin embargo, para que se logre en su mayor potencial, desde los entornos educativos, formales o no formales, se busca generar experiencias ricas que promuevan los aprendizajes que contribuirán al desarrollo de niñas y niños.

Para que la labor docente sea significativa en su aporte al desarrollo infantil es necesario desarrollar una práctica educativa que actúe como “palanca” al decir de Vygotsky, para generar aprendizajes desde la zona de desarrollo próximo. Y ¿Cómo saber cuál es la famosa zona de desarrollo próximo? Para ello es necesario observar a cada niño en su momento evolutivo y ver qué es lo que ya logra sólo, y saber cuál sería el logro evolutivo siguiente en ese aspecto del desarrollo, a fin de promoverlo mediante experiencias ricas.

Stanislas Dehaene, neurocientífico líder en la materia, ha estudiado particularmente los factores que favorecen un correcto aprendizaje: atención, participación activa, revisión a partir del error y consolidación. Estos cuatro elementos constituyen “los cuatro pilares del aprendizaje”. (Dehaene & D’Alessio, 2019). Es decir, para aprender correctamente se precisa despertar en los niños la curiosidad, a fin de captar su atención, con propuestas creativas e interesantes. Es esencial que ellos tengan la oportunidad de experimentar activamente lo que se pretende que aprendan, pues necesitan vivenciar y explorar los nuevos conceptos y habi-

lidades en primera persona. Es fundamental permitir los sucesivos intentos pues es a partir del error que irán corrigiendo hasta perfeccionarse en aquello que prueben. Y finalmente es preciso que puedan repetirlo una cantidad de veces hasta automatizarlo. Otro factor que el autor plantea como fundamental es el sueño, pues es luego de eso que se observa la consolidación de los aprendizajes.

Por otra parte, dependiendo de cada edad las estrategias deben adaptarse. Cuanto más pequeños sean, más individualizados han de ser las propuestas, dado que su desarrollo cognitivo no les permite tener conciencia de “grupo” hasta entrados los tres años de vida. Asimismo, dentro de un mismo grupo, existen diferencias evolutivas muy importantes entre el mayor y el menor de los niños incluidos en el mismo grupo.

COMPETENCIAS DOCENTES

A partir de la elaboración del marco de competencias para los niños y niñas de 0 a 6 años, el grupo de trabajo se aboca a la realización participativa de un marco de competencias para referentes educativos de Fe y Alegría, que permita pensar la práctica con miras a promover las competencias de los niños y niñas, antes mencionadas.

Diversos autores conceptualizan las competencias que deberían desarrollar los y las docentes en el trabajo en primera infancia. En una investigación inédita de 2021 realizada por Marsiglia et al., al respecto se relevan diversas visiones sobre el tema.

En primer lugar, coincidiendo con UNESCO (2006), Zabalza (2016) concibe que, dentro de la formación de los educadores, uno de los campos fundamentales es la formación específica en los niños, conocerlos y para ello tener conocimientos elevados sobre el desarrollo infantil, sobre cómo los niños se adaptan a los diversos contextos, sobre cómo aprenden, cómo se relacionan entre ellos y con los adultos. Pero el compromiso con niños y niñas no es solamente saber sobre ellos; es saber vivir y conversar con ellos, saber escucharlos, saber implicarlos, ser capaces de identificar y enriquecer sus expectativas, saber asombrarlos y desafiarlos inte-

lectualmente. Y, para que todo eso funcione, lo que los educadores infantiles deben hacer es generar las condiciones para que los niños se sientan cómodos y felices, para que disfruten de su tiempo en la escuela (p. 11-12).

Siguiendo a Marsiglia, se plantea una clasificación de las competencias docentes por dimensiones: la personal, la de la niñez, la institucional y la de familia y comunidad.

Según Bisquerra (2007) existen dos tipos de competencias emocionales: las socio-personales y las técnico-profesionales. En las primeras incluyen la motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, entre otras. En las segundas incorporan el dominio de conocimientos básicos especializados, de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, de las técnicas necesarias en la profesión; y también, las capacidades de organización, coordinación, gestión del entorno, trabajo en red y la capacidad de adaptación e innovación, entre otros (p. 64).

Acorde a la revisión realizada por Marsiglia, la formación profesional especializada se asocia positivamente con los resultados en el desarrollo infantil, de modo tal que docentes con formación especializada de cuatro años son más sensibles y más competentes para proveer a los niños de experiencias enriquecedoras (P. 66).

En cuanto a las competencias que se establecen en la dimensión personal de los educadores, podemos decir que la autorreflexión es una de las que permite mejorar la calidad educativa. Malajovich (2017) lo incorpora al decir que «importa la construcción desde la formación de una mirada autocrítica que permita al docente y al equipo de trabajo en su conjunto reflexionar sobre la tarea, apropiándose del nuevo conocimiento que se va adquiriendo a partir de la evaluación de los desarrollos de las prácticas docentes en el aula» (p. 80)

Marsiglia, analiza el autocuidado del adulto. Para ello se basa en Zabalza (2016), pensando en la cantidad de horas que el adulto está con los niños y lo que implica

emocionalmente para el educador. Este autor toma en consideración la implementación de prácticas como el mindfulness, grupos de apoyo y otros, como herramientas para el desarrollo personal y así evitar síntomas o situaciones más complejas como el burnout. Concluye planteando que

«los profesores precisan conocerse bien a sí mismos, saber cuáles son sus puntos fuertes y débiles, que cosas les satisfacen y cuáles no y cómo tienden a reaccionar ante ellas; deben aprender a activar sus recursos de resiliencia cuando se sientan incapaces o frustrados y, desde luego, ser conscientes del gran valor e importancia del papel que desarrollan con los niños (sentimiento de autoeficacia)» (p. 11).

Es necesario que los educadores desarrollen la profesionalidad. Ello supone que no solamente cuenten con una formación inicial, sino que también la continúen a lo largo de su vida profesional.

Continuando con el estudio de Marsiglia, se refiere al planteo de dos autores: Tenti Fanfani (2021), quien habla del compromiso ético de la tarea docente y asegura que el educador debe demostrar a los alumnos su interés por ellos: «*quienes prestan servicios personales en condiciones de copresencia deben dar muestras ciertas de que asumen una suerte de compromiso ético con los otros, de que les interesa su felicidad. El docente debe demostrar a sus alumnos que los cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro constituye uno de los motivos (no el único) que lo induce a hacer el trabajo que hace*» (p. 145). En tanto Adela Cortina va más allá y manifiesta que [...] es fundamental educar a los niños para la autonomía, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos. En definitiva, la convicción de que toda persona es un ser autónomo y que la educación se dirige a formar personas autónomas es el mejor logro de la Modernidad. [...] “autonomía”, en el sentido moderno del término, no significa “hacer lo que me venga en gana”, sino optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas, y no por otra cosa. Con lo cual el educador no tiene más remedio que transmitir también a través de la educación aquellas cosas que él considera humanizadoras (1996, pp. 72-73).

Por otra parte, es necesario que los educadores sepan jugar. De acuerdo con Marsiglia, el juego constituye para el niño una función totalizadora, favorece su control físico y mental y promueve su equilibrio emocional. El proceso del juego es para los niños más importante que el resultado final (Marco curricular, 2014, p. 55). El juego constituye una situación privilegiada para potenciar el desarrollo y promover aprendizajes porque se produce por motivación intrínseca, resultando para niños una actividad gratificante, significativa y funcional. Como principio educativo es un postulado vigente desde los orígenes de la educación inicial.

DIMENSIÓN FAMILIA Y COMUNIDAD

En muchas ocasiones, el espacio educativo es el primer contexto ajeno al seno familiar en que niños y niñas, son cuidados. Para la familia es un movimiento emocional muy importante, una vez que toma la decisión de llevar al niño, niña a un centro educativo. Por tal motivo es imprescindible que los referentes educativos establezcan lazos firmes de mutua colaboración a efectos de lograr la adaptación del niño, niña a un ambiente distinto al de su hogar.

En el encuentro entre referentes educativos y familias es necesario realizar acuerdos dando relevancia a la singularidad de cada persona, generando un diálogo con sus referentes de crianza a fin de lograr un cuidado que respete su cultura, tradiciones y prácticas de crianza, aportando elementos que favorezcan el desarrollo infantil.

A su vez, el espacio educativo constituye un referente para promover la crianza respetuosa desde el respeto y la corresponsabilidad.

03

Proceso de trabajo

El marco referencial para la primera infancia se construye a partir de los aportes de referentes de los siguientes países: Bolivia, Brasil, Chad, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Madagascar, Nicaragua, Paraguay, República Democrática de Congo, República Dominicana, Uruguay.

Han compartido sus aportes durante el desarrollo o en respuesta a la revisión del documento quienes lideran las distintas iniciativas federativas: formación pedagógica, calidad e innovación educativa, evaluación y medición de Impacto, ecología integral, formación para el trabajo, juventudes, ciudadanía, género, educación inclusiva y migración. Hemos recogido los aportes de la Política de Protección de la Niñez. El desarrollo de la competencia espiritual en la infancia cuenta con la mirada especializada del director de Pastoral en Fe y Alegría Uruguay.

El proceso ha sido liderado por Fe y Alegría Uruguay con el apoyo del Eje de Educación Popular y se concreta con la consultoría técnico-especializada en Primera Infancia.

La integración de aportes y miradas de los distintos ámbitos federativos, han permitido enriquecer este documento y contribuir a su validación incorporando las diversas perspectivas desde su especificidad. Entendemos que este proceso fortalece esta construcción en su pertenencia a la acción internacional de Fe y Alegría.

04

Metodología

El trabajo se realizó a través de movimientos iterativos entre insumos aportados por los referentes de los países participantes y el procesamiento de dicha información hasta lograr la definición del marco de competencias para la primera infancia que aquí se presenta.

El desarrollo del marco conceptual para la primera infancia se inicia en 2022 con el apoyo de la Universidad Católica del Uruguay. Incluye instancias de consulta y revisión de aportes y encuentros virtuales participativos desarrollados en los meses de octubre y noviembre de 2022 que nos permitieron conceptualizar la niñez y las dimensiones que describen el desarrollo integral del niño.

En la primera reunión virtual de 2023, se plantearon y revisaron las primeras definiciones generales. Luego se solicitó que cada país enviara en un documento breve describiendo las competencias que, a su criterio, deberían desarrollar los niños en la primera infancia.

Se recibieron los documentos en respuesta y los mismos fueron procesados mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

Esto permitió clasificar las competencias que todos plantearon, agrupar las que coinciden, codificarlas según su característica principal y luego agrupar dichos códigos dependiendo de la dimensión del desarrollo infantil a que contribuyen principalmente.

Luego de ello, dicha producción se envió nuevamente a los referentes de cada país, quienes pudieron revisar y agregar o corregir el documento.

Seguidamente se solicitó a los participantes que, en base a las competencias infantiles acordadas colectivamente, respondieran, a su criterio, qué competencias precisas desarrollar un educador para poder promover las anteriores en niñas y niños con quienes trabaja.

Nuevamente, cada participante de los distintos países envió su respuesta. El conjunto de respuestas fue procesado al igual que en el producto anterior mediante el programa Atlas.ti, se analizaron todos los aportes, se generaron códigos por tema y los mismos se agruparon en unas categorías propuestas anteriormente y otras categorías emergentes. Las categorías referidas a la promoción de las cinco dimensiones del desarrollo fueron propuestas previamente. Las categorías referidas a competencias específicas de la docencia, competencias para la gestión educativa, competencias personales y competencias para el trabajo con las familias surgieron de la codificación de los aportes brindados por los países participantes.

Los materiales generados en cada paso del proceso serán conservados en una carpeta accesible a los referentes que están contribuyendo en esta producción colectiva, de modo que permita la “trazabilidad” de los datos, que denota la validez del proceso realizado.

Estos productos servirán, a su vez, para generar una lista de autoevaluación de docentes, que brinde insumos a la Iniciativa de Primera Infancia para generar fortalecimientos que en el colectivo se identifiquen como necesarios.

05

Dimensiones

Consideramos cinco dimensiones para describir el desarrollo infantil que serán la referencia para agrupar las competencias que buscamos promover en niñas y niños en la primera infancia.

Nos hemos apoyado en la clasificación que realiza UNESCO por su carácter multidimensional: dimensión física, cognitiva, social, emocional. Sobre esta clasificación, y observando la relevancia atribuida, definimos resaltar el ámbito trascendental para el que generamos una dimensión específica.

Dentro de la **dimensión cognitiva** son consideradas generalmente las habilidades matemáticas, lenguaje, funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente.

La **dimensión motora** se considera como un proceso secuencial y dinámico mediante el que se desarrolla una gran cantidad de habilidades motoras destinadas a lograr la independencia física y funcional. Se divide en motricidad fina y gruesa o global.

La **dimensión emocional** refiere a la capacidad de las personas de regular progresivamente sus emociones

puestas en juego en la relación con los demás, comenzando por el vínculo con sus principales referentes de crianza y en segundo orden, con su educador referente, al ingresar a espacios de atención a la primera infancia y posteriormente con sus pares y otros allegados.

La **dimensión social** implica el paulatino conocimiento del ambiente que los rodea, sus pautas y reglas de funcionamiento y la consecuente capacidad de dar respuestas adaptativas a su entorno.

La **dimensión trascendental**. Esta dimensión, refiere a la perspectiva evolutiva de la espiritualidad del individuo desde la niñez. Al respecto, Rebecca Nye la describe como *“las formas de los niños de acercarse a Dios, y las formas de Dios de acercarse a los niños”* (Nye, 2009). Indica que la espiritualidad del niño es una forma de relacionarse, de buscar conexión y estar conectado y es algo que sucede desde el nacimiento. Plantea que los niños intuitivamente encuentran formas creativas y originales de hacerlo. Considera la espiritualidad como un proceso continuo e inacabable. (Nye y Lluberas, 2019)

06

Competencias de los niños

A continuación, explicitamos las competencias que buscamos promover en niñas y niños que participan en las diferentes propuestas de Fe y Alegría.

A fin de contextualizarlas, se agregan en las secciones que tienen una correspondencia directa, los principales hitos del desarrollo para dichas dimensiones, acorde a las autoras Pardo, Gómez y Edwards (2012). Si bien las mismas se basan en parámetros universales, en algunos casos, pueden requerir una revisión para su contextualización.

DIMENSIÓN COGNITIVA

Principales hitos esperables en el desarrollo cognitivo:

En la presente dimensión las autoras de referencia discriminan cognición y lenguaje.

Respecto de la cognición plantean lo siguiente:

En el primer semestre de vida el niño logra atender un objeto por 10 segundos, alterna la atención entre dos objetos y comienza a explorar los juguetes. En el segundo semestre demuestra interés en el entorno que lo rodea, busca con la mirada un objeto que se cae, intenta tomar los objetos. Al año disfruta de jugar con elementos de la naturaleza. Usa objetos cotidianos acorde a su función, encaja una figura. A los 2 años encuentra objetos escondidos, arma puzzles de dos piezas. Comprende el concepto “uno”. Agrupa objetos diversos. A los 3 años repite dos dígitos. Reconoce y compara tamaños de objetos. Agrupa colores. Muestra su edad con los dedos. Nombra tres colores. Reconoce fenómenos naturales. Identifica imágenes en dibujos. Arma puzzles hasta de cuatro piezas. A los 4 años conoce algunos lugares de su entorno. Conoce las

partes del cuerpo y para qué sirven. Repite tres dígitos. Conoce las ocupaciones. Agrupa por tamaño y color. Establece analogías. Asocia número con cantidad. A los 5 años identifica su país, clasifica por características. Reconoce parecidos y diferencias entre objetos.

En cuanto al lenguaje las autoras de referencia establecen que: En el primer semestre el niño emite sonidos vocálicos, discrimina sonidos, gira la cabeza para ver de dónde provienen los sonidos y vocaliza en respuesta a quien le habla. En el segundo semestre emite sonidos consonante-vocal, reacción a una palabra conocida, trata de imitar los sonidos de quien le hable. Emite cadenas de dos sílabas. Cerca del año reconoce su nombre y dice sus primeras palabras con significado. Después del año, observa y manipula un libro. Entrega un objeto si se le pide. Va aumentando la cantidad de palabras con significado. Muestra interés por la lectura de cuentos.

A los 2 años identifica objetos y acciones por su nombre. Dice frases cortas y reconoce la utilidad de las cosas cotidianas.

A los 3 años nombra los objetos. Sigue una orden. Entiende las negaciones. Usa gerundios y antónimos.

A los 4 años aumenta su vocabulario. Descompone palabras en sílabas con las palmas. Describe situaciones usando verbos y sustantivos. Comprende el plural.

A los 5 años identifica la primera sílaba de una palabra. Es capaz de definir palabras. Responde preguntas sobre un cuento. Reconoce letras. Sabe escribir su nombre. (Pardo, Gómez & Edwards, 2012, Pp. 58, 59, 62, 63)

Se espera que teniendo en cuenta su edad, gradualmente, mediado por su referente educativo, niños y niñas desarrollen competencias relacionadas con la dimensión cognitiva:

De 0 a 3 años. Atiende a lo que sucede en su entorno. Juega con objetos cotidianos, comienza a reconocer sus referentes familiares y luego sus referentes secundarios.

A partir de los 2 años representa situaciones, acciones, deseos y sentimientos reales o imaginarios mediante la imitación, la creación y la recreación.

De 4 a 6 años. Representa situaciones, acciones, deseos y sentimientos reales o imaginarios mediante la imitación, la creación y la recreación (narrativas, gestualidad, juego, expresión plástica, entre otros)

En el primer año es capaz de buscar un objeto que se cae. Más adelante logra encontrar un objeto escondido. De 2 a 3 años. Anticipa situaciones a partir de la evocación de imágenes mentales y responde en consecuencia.

De 4 a 6 años. Anticipa situaciones a partir de la evocación de imágenes mentales y responder en consecuencia.

De 0 a 3 años. Observa su entorno natural y social y lo reconoce a través de la exploración. Le interesa comprender cómo funcionan las cosas y progresivamente se va haciendo experto en su ambiente cotidiano.

De 4 a 6 años. Explora su entorno natural y social formulando preguntas y planteando hipótesis, buscando respuestas para comprenderlo y -siguiendo la guía del docente- contribuir a su protección.

De 0 a 3 años. Comprende progresivamente la intención comunicativa de las personas e interactúa con ellas ajustando sus respuestas progresivamente, guiado por el adulto.

De 4 a 6 años. Comprende progresivamente la intención comunicativa de las personas e interactúa con ellas ajustando sus respuestas.

De 0 a 3 años. Comenzando por sonidos y balbuceos; cerca del primer año de vida comienza a decir sus primeras palabras. Paulatinamente desarrolla la lengua materna expresándose de acuerdo con sus posibilidades, incorporando mayor vocabulario, mejor dicción y articulación.

De 4 a 6 años. Consolida la lengua materna incorporando paulatinamente mayor vocabulario, mejor dicción y articulación.

A partir de los 3 años comienza a identificar letras y números, a reconocer algunas letras, (por ej. de su nombre) y comprender que los códigos oral y escrito son formas de comunicación entre las personas.

De 4 a 6 años. Adquiere y consolida la capacidad de expresión oral y escrita, valorando sus formas de comunicación y promoviendo el desarrollo del lenguaje de forma contextualizada y significativa.

A partir de los 3 años. Aprende a relacionarse adecuadamente (con la supervisión docente, en tiempos acotados y con contenidos apropiados a su edad) con el mundo tecnológico y las relaciones que se pueden establecer mediadas por la virtualidad, promoviendo paulatinamente las posibilidades, funciones y lenguajes de los diferentes recursos multimedia.

De 4 a 6 años. Aprende a relacionarse adecuadamente (con la supervisión docente, en tiempos acotados y con contenidos apropiados a su edad) con el mundo tecnológico y las relaciones que se pueden establecer mediadas por la virtualidad, promoviendo paulatinamente las posibilidades, funciones y lenguajes de los diferentes recursos multimedia.

De 0 a 3 años. Descubre atributos y propiedades de los objetos mediante la observación, manipulación y exploración sensorial de los mismos.

De 4 a 6 años. Descubre atributos y propiedades de los objetos mediante la observación, manipulación y exploración y utiliza estos hallazgos en razonamientos más complejos al respecto.

De 0 a 3 años. Descubre semejanzas y diferencias entre objetos de distintos tamaños, formas, colores y texturas.

De 4 a 6 años. Descubre semejanzas y diferencias entre objetos de distintos tamaños, formas, colores y texturas; formula hipótesis a partir de dichos descubrimientos.

Desde el año, identifica secuencias temporales en rutinas habituales y períodos de tiempos familiares e institucionales incorporando paulatinamente las denominaciones correspondientes.

De 4 a 6 años. Comienza a identificar secuencias temporales en rutinas habituales y períodos de tiempos familiares e institucionales, comprende la lectura horaria del tiempo incorporando paulatinamente las denominaciones correspondientes y la comprensión e identificación del ciclo anual de las estaciones.

De 0 a 3 años. Construye relaciones espacio-temporales respecto de sí mismo, los objetos y otras personas incorporando paulatinamente la nominación adecuada.

De 4 a 6 años. Profundiza el conocimiento de las relaciones espacio-temporales respecto de sí mismo, los objetos y otras personas; las representa en el espacio bidimensional gráfico.

Desde los 2 años comienza a emplear los cuantificadores muchos, pocos, algunos, menos, bastante, todos y ninguno avanzando paulatinamente hacia la comparación.

De 4 a 6 años. Emplea los cuantificadores muchos, pocos, algunos, menos, bastante, todos y ninguno avanzando paulatinamente hacia la comparación y el registro gráfico de cantidades.

A partir de los 2 años. Comprende la noción de cantidad de una manera significativa, a partir de situaciones reales y prácticas cotidianas. Desde los dos años, comprende el concepto de “uno”
De 4 a 6 años. Comprende y utiliza números, cantidades y medidas de una manera significativa, a partir de situaciones reales y prácticas cotidianas y representarlas en el espacio gráfico.

De 0 a 3 años. Paulatinamente incorpora conceptos como arriba, abajo, dentro, fuera, grande, chico, lejos y cerca. Los comprende y utiliza en la vida cotidiana.

De 4 a 6 años. Realiza interpretaciones sencillas y hace uso de símbolos y vocabulario matemático para expresar ideas y relaciones entre objetos y situaciones cotidianas, de manera oral, escrita, gráfica, corporal o con objetos concretos.

Desde los 3 años, logra explicar lo que hace de manera sencilla.

De 4 a 6 años. Establece relaciones sencillas en sus argumentos, recreando y explicando los procedimientos utilizados.

DIMENSIÓN MOTORA

Principales hitos esperables en el desarrollo motor

De acuerdo con Pardo, Gómez & Edwards (2012), durante el primer año de vida: en el primer semestre logra mantener las manos abiertas. Aprende a tomar objetos con la mano. Logra sostener la cabeza, levantarse a sí mismo sobre sus manos. Sobre los seis meses comienza a sentarse, luego gatear, pararse con apoyo. Junta las manos en la línea media. Toma objetos.

Sobre el año de vida, adquiere la marcha autónoma. Toma objetos con los dedos en forma de pinza y logra introducirlos dentro de un recipiente. Se agacha para recoger algo.

Sobre los 18 meses logra patear y lanzar una pelota y construir torres con hasta tres cubos.

A los 2 años logra pararse en un pie con apoyo, saltar con los dos pies, trasvasar, hacer torres de cinco cubos y luego siete cubos, destornillar una tapa.

A los 3 años lanza una pelota chica con la mano, imita movimientos, pasa las páginas de un libro. Camina en puntas de pie, corta con tijeras, dobla una hoja al medio, construye puentes con tres cubos.

A los 4 años toma una pelota grande con las manos. Anda en bicicleta con rueditas. Usa el lápiz con movimientos de dedos. Construye pirámides con seis cubos. Logra saltar en un pie en el lugar. Copia formas geométricas como un círculo o una cruz.

A los 5 años logra seguir una línea punteada, copiar figuras más complejas, como un triángulo. Salta dos metros en un pie. (Pp. 64,65)

Se espera que teniendo en cuenta su edad, gradualmente y mediado por su referente educativo, niños y niñas desarrollen competencias relacionadas con la dimensión física:

De 0 a 6 años. Conoce su propio cuerpo y sus posibilidades mediante la integración de experiencias sensorio-perceptivas y motrices en relaciones significativas con el entorno

De 0 a 3. Desarrolla habilidades globales.

De 4 a 6 años. Desarrolla la motricidad fina mediante la exploración del movimiento en el espacio.

De 0 a 6 años. Explora y experimenta con su cuerpo y diferentes materiales descubriendo sonidos, aromas, colores, texturas y formas, manifestando interés y disfrute.

De 0 a 6 años. Vivencia la experiencia del cuerpo como instrumento de comunicación, expresión artística y manifestación cultural, a través de danzas, juegos y manifestaciones tradicionales.

A partir de los 2 años. Desarrolla progresivamente el autocuidado relacionado con el aseo, el arreglo personal, el vestir, conformando su imagen integrando sus gustos y preferencias.

De 4 a 6 años. Identifica paulatinamente alimentos saludables incorporando prácticas responsables de consumo.

DIMENSIÓN EMOCIONAL Y DIMENSIÓN SOCIAL

Principales hitos esperables en el desarrollo socioemocional

Según Pardo, Gomez y Edwards (2012), durante el primer semestre de vida, es capaz de expresar agrado y desagrado mediante gestos o llanto, progresivamente interactúa con los adultos y se interesa por sus gestos y facciones. En el segundo semestre de vida muestra preferencia por sus conocidos ante los extraños. De a poco logra entretenerse solo por 15 minutos.

Cerca del año, logra calmarse con ayuda en menos de 5 minutos cuando llora. En general, les gusta que sus referentes de crianza lo abracen. Logra conciliar el sueño con facilidad.

Luego del año de vida, disfruta de probar nuevos alimentos. Juega con adultos. Recurre a su referente de crianza cuando precisa ayuda. Disfruta de estar con otros niños. Disfruta la música y bailar. Decide a qué jugar o dónde ir. Manifiesta alegría cuando logra lo que se propone.

A los 2 años, disfruta de jugar con otros, come solo, identifica un juguete preferido. Consuela a otra persona. Logra seguir rutinas. Cuando se le solicita,

puede compartir. Consigue separarse de sus referentes familiares sin problemas. Avanza en el control de esfínteres.

Sobre los 3 años reconoce su identidad sexual. Sabe los nombres de sus amigos. Distingue lo permitido de lo que no debe hacer. Distingue alegría y tristeza. Logra escuchar antes de hacer algo. Sabe que es querido por sus familiares, comparte espontáneamente, dice lo que le gusta.

A los 4 años identifica lo que es peligroso. Expresa cariño a sus seres queridos. Discrimina acciones buenas y malas. Entiende las preferencias de los demás. Puede nombrar emociones. Logra hacerse respetar entre sus pares. Se suma a juegos grupales.

A los 5 años, logra solidarizarse con otras personas. Distingue lo que está bien de lo que está mal y puede explicar por qué. Consigue perseverar en una tarea interesante.

A los 6 años, explica por qué burlarse de alguien está mal. Justifica la necesidad de incluir a personas con necesidades especiales. Expresa adecuadamente sus emociones negativas. Sabe por qué está mal mentir. Es capaz de proponer alternativas frente a una situación difícil. (Pp. 64, 65).

Se espera que teniendo en cuenta su edad, gradualmente, mediado por su referente educativo, niños y niñas desarrollen competencias relacionadas con la dimensión emocional:

De 0 a 3 años. Se reconoce con un nombre, con una imagen corporal, con ser niño poseedor de determinadas habilidades, gustos y preferencias.

De 4 a 6 años. Se reconoce a sí mismo y a su familia, y reconoce algunos hitos de su historia de vida.

De 0 a 3 años. Construye vínculos con personas adultas significativas y próximas en un marco de seguridad y confianza.

De 4 a 6 años. Fortalece vínculos con personas adultas significativas y próximas en un marco de seguridad y confianza.

De 0 a 3 años. Desarrolla gradualmente, con la mediación del adulto, estrategias para su regulación emocional en la vida cotidiana.

De 4 a 6 años. Desarrolla gradualmente, en interacción con otros, estrategias autorreguladoras que le permitan desenvolverse en las diversas situaciones que se producen en la vida cotidiana.

De 0 a 3 años. Aprende que los pares y adultos con los que comparte un tiempo y espacio tienen necesidades y emociones. Aprende a reconocerlas y gradualmente a interactuar de modo empático.

De 4 a 6 años. Desarrolla habilidades socioemocionales, como la empatía, el respeto, la resolución de conflictos y la conciencia crítica, preparando a los niños para ser ciudadanos participativos y transformadores.

De 0 a 3 años. Desarrolla habilidades de comunicación mediante diferentes formas de expresión, estados de ánimos, emociones y descubrimientos.

De 4 a 6 años. Desarrolla habilidades de comunicación mediante diferentes formas de expresión, sus estados de ánimos, sus emociones y descubrimientos.

De 0 a 3 años. Aprende, mediado por el adulto, cómo cuidar su cuerpo, en su relación con el entorno y en el vínculo con personas adultas y pares.

De 4 a 6 años. Desarrolla actitudes de autocuidado relacionadas con la integridad e intimidad de su cuerpo, en su vínculo con personas adultas y pares.

Se espera que teniendo en cuenta su edad, gradualmente, mediado por su referente educativo, niños y niñas desarrollen competencias relacionadas con la dimensión social:

De 0 a 6 años. Aprende progresivamente a relacionarse con las demás personas, adultos y niños y niñas con quienes convive en su vida cotidiana en el centro.

Desde los 2 años. Asume tareas sencillas acordes a su momento evolutivo aportando al mejoramiento de la vida en comunidad de acuerdo a sus intereses e iniciativas (por ej: guardar sus pertenencias en el lugar indicado, ayudar a juntar los juguetes, ayudar a poner la mesa para comer).

De 4 a 6 años. Asume tareas y roles aportando al mejoramiento de la vida en comunidad de acuerdo a sus intereses e iniciativas. Participa en la planificación y ejecución de las mismas.

A partir del año. Desarrolla actitudes de cooperación acorde a sus posibilidades, reconociéndolas e internalizándolas paulatinamente.

A partir del año. Pide ayuda a su referente a fin de que le auxilie en las situaciones de la vida cotidiana, cuando aún no puede resolverse con autonomía.

De 4 a 6 años. Desarrolla fortalezas y estrategias personales que le permitan resolver situaciones de la vida cotidiana, cuando aún no puede resolverse con autonomía.

Desde los 2 años. Participa en acuerdos de convivencia en los diferentes momentos y actividades que se desarrollan en la rutina.

De 0 a 3 años. Conoce expresiones de la cultura local, tradicional y popular, y amplía su repertorio cultural.

De 4 a 6 años. Valora la cultura local, tradicional y popular, y amplía su repertorio cultural y aprecia las diversas manifestaciones culturales.

De 0 a 3 años. Se relaciona con el medio natural y cultural mediante la exploración sensoriomotriz y el aporte de significados que brindan sus adultos referentes.

De 4 a 6 años. Conoce, explora y valora el medio natural y cultural mediado por el aporte de significados que brindan sus adultos referentes.

Desde los 2 años. Participa en juegos y actividades de la vida cotidiana disfrutando de los mismos sin que se le induzca a discriminación de género u otro tipo.

Desde los 2 años. Establece relaciones de respeto. Aprende que todos somos distintos, respetando singularidades y diversidades.

De 4 a 6 años. Establece relaciones igualitarias, respetando singularidades y diversidades. Incorpora el uso del lenguaje inclusivo.

DIMENSIÓN TRANSCENDENTAL

Principales hitos esperables en el desarrollo trascendental

En base a las reflexiones de Pellicer, C. y Varela. M. compartidas por Fundación Trilema, la dimensión trascendental refiere a la capacidad de explorar y comprender aspectos significativos de nuestra identidad y existencia, así como también la espiritualidad y la búsqueda de un propósito o proyecto de vida.

La relación con uno mismo y con otros permite reconocer quiénes somos y quienes y qué lugar ocupan los demás en nuestras vidas.

Si bien, en la primera infancia, esta dimensión no se manifiesta de forma tan evidente como en etapas posteriores, hay ciertos hitos que pueden observarse. Durante los primeros años de vida, los niños y niñas manifiestan progresivamente una curiosidad innata que va más allá de su comprensión inmediata.

A partir de los 3 meses de vida, los bebés comienzan a manifestar conductas de exploración y experimentación, primero de sí mismos y luego de su entorno, lo

que les permite descubrirse a ellos mismos y comenzar a conocer el mundo que los rodea.

A los 3 años aproximadamente comienza la etapa de los “porqués”, en la cual comienzan a hacerse preguntas, a formular hipótesis sobre el significado de las cosas. Comienzan a aparecer las primeras preguntas sobre la vida y la muerte.

A medida que los niños y niñas desarrollan una comprensión de lo que está “bien” y “mal”, también pueden comenzar a preguntarse sobre cuestiones éticas y morales.

La conexión con la naturaleza a menudo se asocia con dimensiones trascendentales. Los niños pueden sentir una conexión especial con las plantas y los animales, lo que puede allanar el camino para una comprensión más profunda de la interconexión de la vida.

A partir de que comienzan a reconocer sus propias emociones y las necesidades de los demás, pueden comenzar a desarrollar la empatía y más adelante la compasión.

Se espera que teniendo en cuenta su edad, gradualmente, mediado por su referente educativo, niños y niñas desarrollen competencias relacionadas con la dimensión trascendental:

De 0 a 3 años. Explora y descubre sobre sí mismo y el mundo que lo rodea partiendo de los primeros vínculos.

De 4 a 6 años. Explora y descubre más sobre sí mismo a través de la identificación y el cuidado de sus emociones, sorprendiéndose y haciendo preguntas con complejidad creciente sobre el mundo que lo rodea y el significado de las cosas.

De 0 a 3 años. Explora y elige en la medida de sus posibilidades, de forma independiente (por ej. con qué quiere jugar), aprende a través del ensayo y error, en cooperación con otras personas.
De 4 a 6 años. Toma decisiones de forma independiente, aprende de los errores y celebra los logros, en cooperación con otras personas.

De 0 a 3 años. Expresa sensaciones, pensamientos, deseos y reflexiones a través de la creatividad en el arte, la música, la literatura.

De 4 a 6 años. Expresa sensaciones, pensamientos, deseos y reflexiones a través de la creatividad en el arte, la música, la literatura integrando un mayor grado de articulación, en función de sus preferencias.

De 0 a 6 años. Establece vínculos empáticos con otras personas y reconoce las características particulares de cada uno.

De 0 a 6 años. Practica y explora sentimientos de admiración, corresponsabilidad y cuidado de la naturaleza y el mundo.

07

Competencias de referentes educativos

En este apartado se presenta la síntesis de las competencias que los referentes educativos deberíamos integrar para promover el desarrollo de las competencias en niñas y niños descritas en el punto anterior.

Se espera del referente educativo desarrolle las siguientes competencias para promover en niños y niñas la dimensión cognitiva:

- Conocer cómo es el desarrollo cognitivo de niños y niñas.
- Poseer un buen manejo de la didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.
- Facilitar la capacidad de los niños y niñas de manejarse progresivamente en el espacio y tiempo.
- Poseer conocimiento de los procesos de adquisición del lenguaje de niños y niñas.
- Promover la capacidad de niños y niñas de planificar y organizar acorde a su edad.
- Promover la capacidad de descentrarse, ponerse en el lugar de otra persona o situación.
- Promover la adquisición y uso del lenguaje.

Se espera del referente educativo que desarrolle las siguientes competencias para promover en los niños la dimensión física:

- Poseer conocimiento de desarrollo psicomotor de 0 a 6 años.
- Acompañar el desarrollo motor fino y global acorde al momento evolutivo de cada niño y niña.
- Enseñar a los niños y niñas estrategias de autocuidado de su cuerpo.
- Promover hábitos higiene y seguridad.
- Educar a los niños y niñas en el conocimiento del cuerpo.

Se espera del referente educativo que desarrolle las siguientes competencias para promover en los niños la dimensión emocional:

- Generar vínculos de apego seguro.
- Ayudar a niños y niñas a regularse progresivamente.
- Detectar señales de alerta en el desarrollo y comportamiento.
- Promover desarrollo emocional en los niños y niñas.
- Promover expresión de emociones, la interacción entre pares y con adultos referentes.

Se espera del referente educativo que desarrolle las siguientes competencias para promover en niñas y niños la dimensión social:

Constituirse en agente de cambio.

Promover la aceptación de la diversidad.

Trabajar desde una perspectiva de igualdad de género y protección de la niñez.

Promover buenas habilidades comunicacionales y habilidades sociales.

Promover pautas de convivencia saludables entre niñas y niños.

Se espera del referente educativo que desarrolle las siguientes competencias para promover en niñas y niños la dimensión trascendental:

Promover la exploración para el conocimiento de sí mismos, el manejo de sus emociones, la curiosidad acerca del mundo que los rodea y el significado de las cosas.

Promover la toma de decisiones de los niños y niñas acorde a su edad. Tomar los errores como oportunidades de aprendizaje. Celebrar y elogiar los logros. Cooperar con los demás.

Promover la expresión de sensaciones, pensamientos, deseos y reflexiones a través de la creatividad en el arte, la música, la literatura...

Poner en palabras, modelar y elogiar los comportamientos empáticos de niños y niñas cada vez que se observen, de modo de promover la empatía en sus relaciones.

Promover la exploración de sentimientos de admiración, corresponsabilidad y cuidado de la naturaleza y el mundo en las pequeñas situaciones y actos de la vida cotidiana.

Se espera del referente educativo que desarrolle las siguientes competencias específicas de la docencia:

Trabajar con profesionalismo.

Fortalecer su formación de manera continua.

Generar vínculos saludables siguiendo la política de protección y pautas de convivencia con niñas y niños.

Conocer las características individuales de cada niña y niño.

Trabajar desde la perspectiva de la educación popular.

Planificar e implementar propuestas que permitan el desarrollo oportuno de las competencias definidas en el marco del proyecto educativo del centro.

Evaluar la implementación de las diferentes propuestas con el fin de mejorar y enriquecer la planificación de las mismas.

Manejar recursos didácticos para promover la exploración y el desarrollo como plástica, música, técnicas expresivas, y el juego.

Promover la exploración que permita a los niños conocer el mundo que los rodea, objetos, situaciones y también el manejo de su cuerpo en interacción con el entorno.

Se espera que el referente educativo desarrolle las siguientes competencias específicas de la gestión educativa:

Realizar un abordaje culturalmente sensible de los temas a trabajar.

Generar estrategias para trabajar con la diversidad.

Ser ejecutivo en la organización de su práctica y el grupo.

Generar entornos estimulantes.

Promover clima positivo de aula.

Contar con estrategias adecuadas para la gestión de grupos.

Promover la interacción positiva entre los niños y niñas.

Ayudar a los niños en la adecuada resolución de conflictos.

Profundizar en la observación de cada niño, niña.

Respetar los tiempos de cada niño, niña.

Se espera que el referente educativo desarrolle las siguientes competencias personales:

Desarrollar la capacidad de atención; observar sin interpretar

Identificar las necesidades del niño

Comprender lo que le está pasando al niño, desde su propia experiencia, no desde la experiencia del adulto

Realizar estrategias de autocuidado. Saber autorregularse o trabajar para lograrlo. Ser capaz de ayudar al niño, niña a regularse con paciencia y empatía. Ser capaz de brindar un cuidado sensible

Ser flexible ante las situaciones que requieren cambios de estrategia o de planes.

Tener actitud lúdica, ser capaz de involucrarse afectivamente en el disfrute del juego compartido con los niños.

Ser creativo como adulto para abordar las situaciones y propuestas cotidianas con niños y niñas.

Poseer buenas habilidades comunicacionales y sociales. Ser capaz de generar comunicación asertiva.

Ser un modelo de identificación positiva para niños y niñas.

Tener un manejo ético de la información.

Ser consciente del estado emocional que provocan ciertas situaciones en el referente educativo y desarrollar estrategias.

Trabajar en equipo, con sus compañeros del centro.

Se espera del referente educativo que desarrolle las siguientes competencias para el trabajo con las familias

Trabajar desde la perspectiva de la corresponsabilidad centro-familia.

Elaborar estrategias de trabajo con adultos, niños y niñas.

Se espera que el referente educativo desarrolle las siguientes competencias de protección hacia la niñez

Conoce y se ha formado en la política protección de niñez y adolescencia

Conocer e identificar indicadores de riesgo

Conocer el procedimiento de abordaje de situaciones en las que se identifican riesgos

08

Checklist de autoevaluación

Como parte de este proceso de trabajo, hemos desarrollado un checklist de autoevaluación en espejo a las competencias de los referentes educativos. El mismo recoge la amplitud de competencias necesarias para el desarrollo de este rol. Por definición, al hablar de competencias, hablamos de procesos en desarrollo a lo largo de la vida y cambiantes de acuerdo con el contexto en el que se ponen en práctica.

Esta herramienta está disponible para orientar una reflexión profunda sobre la práctica y definir acciones de mejora. Puede ser considerada su aplicación a nivel de centro, de región, país o global.

Para utilizarla, contactarse a info@feyalegria.org.uy

amores pibes pipito
chiquilines **enfant** pela
chavala rorros **chamas**
nwana muchachos meni
pote gurisas **amorcito** guagu
chiguina gurises
niños ♥ **niña**
chavalo chiquilinas sipo
chiguines **micas** menina
crianças chamacos **chinit**
bichos **micos** chiquillos
pana guirros **chiquin**
chicos **pibas** cipote
guirras **bebés** pipita
bichas **chamos** peques



Referencias

- Billorou, N., & Iannino, X. (2017). *Gestión humana para el cuidado de la primera infancia: Un aporte desde los centros CAIF*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo : Plan CAIF: Instituto Nacional del Niño y el Adolescente.
- Britto, P. *La primera infancia importa para cada niño*. Unicef 2017. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/informes/la-primera-infancia-importa-para-cada-ni%C3%B1o>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2011). *Bioecología do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. de C. Barreto, Trad.). Artmed.
- Dehaene, S., & D'Alessio, M. J. (2019). ¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Siglo XXI Editores.
- Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). The neurological development of the child with the educational enrichment in mind. *Psicología Educativa*, 21(2), 79-96. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.006>
- Marsiglia, L. V., Lasida, D. J., & Bruzzone, L. C. (2022). *Una aproximación a las competencias de educadoras y educadores de Primera Infancia*
- Nye, Rebecca (2019). *La espiritualidad infantil: En qué consiste y cómo enriquecerla*. Editorial San Pablo.
- Pardo, M. Gómez, M. y Edwards, M. (2012). Test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI). Para niñas y niños de 3 meses a 6 años. UNICEF. Recuperado de: <https://biblioteca.unicef.cl/es/test-de-aprendizaje-y-desarrollo-infantil-tadi-para-ninas-y-ninos-de-3-meses-6-anos>
- Pellicer, C. (2010). *La interioridad como competencia prioritaria*. Fundación Trilema www.fundaciontrilema.org
- Varela, M. *Competencia espiritual*. Fundación Trilema www.fundaciontrilema.org



Fe y Alegría
INTERNACIONAL